

**Tensões em sala de aula:  
resistência, aprendizagem e subjetivação da criança**

Tensions in the classroom:  
resistance, learning and subjectivation of children

Tensiones en las aulas:  
resistencia, aprendizaje y subjetivación de los niños/as

Tensions dans la salle de classe:  
résistance, apprentissage et subjectivation de l'enfant

Luciana Martins Quixadá  
luciana.martins@uece.br

**Resumo**

*Apresenta-se nesse artigo parte dos resultados de uma pesquisa de tese, que teve como objetivo central investigar a construção da concepção da criança sobre a linguagem escrita. Para isso, considerou-se a dinâmica dos discursos intersubjetivos nas atividades de leitura e escrita em sala de aula, em que as teorias de Vygotsky e Bakhtin foram fundamentais. Os sujeitos foram sete crianças e duas professoras de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza-CE. Metodologicamente, os instrumentos foram o desenho, diários de campo e gravações de áudio e vídeo semanais das interações discursivas. Nas análises estabeleceu-se uma relação entre os desenhos e trechos dessas interações. Observou-se que as tensões entre as subjetividades das professoras e das crianças eram centrais na construção da concepção da criança sobre a linguagem escrita e sobre sua participação nas atividades propostas. As crianças esforçavam-se para aprender ainda que isso significasse subverter a ordem estabelecida.*

**Palavras-chave:** criança, aprendizagem, letramento, subjetivação, subversão.

**Abstract**

*This article presents the results of a thesis research, whose main*

*Professora adjunta do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Ceará*

**Como citar:** Quixadá, L. M. (2018) *Tensões em sala de aula: resistência, aprendizagem e subjetivação da criança. Psicologia Política, 18(41), p.122-133*

*objective was to investigate the construction of the child's conception of written language. For this, we considered the dynamics of intersubjective discourses in reading and writing activities in the classroom, in which theories of Vygotsky and Bakhtin were fundamental. The subjects were seven children and two elementary school teachers from a public school in Fortaleza-CE. Methodologically, the instruments were the drawing, field diaries and weekly audio and video recordings of the discursive interactions. The analysis established a relationship between the drawings and excerpts of these interactions. It was observed that the tensions between the subjectivities of the teachers and the children were central in the construction of the child's conception about the written language and its participation in the proposed activities. The children struggled to learn even if it meant subverting the established order.*

**Key words:** *child, learning, literacy, subjectivation, subversion.*

### **Resumen**

*Se presenta nese artículo parte de los resultados de una investigación de tesis, que tuvo como objetivo central investigar la construcción de la Concepción del niño sobre el lenguaje escrito. Para esto, se considero la dinâmica del discurso intersubjetivo em las actividades de lectura y escritura em el aula, y las teorías de Vygotsky y Bakhtin fueron fundamentales. Los sujetos fueron siete niños y dos profesores de 1° año de primaria de una escuela pública em Fortaleza-CE. Metodológicamente, los instrumentos fueron dibujos, diarios y grabaciones de audio y vídeo semanales de las interacciones discursivas. Se estableció em el análisis una relación entre los dibujos y fragmentos de estas interacciones. Se observó que las tensiones entre las subjetividades de los maestros y los niños fueron centrales em la construcción de la Concepción del niño sobre el lenguaje escrito y sobre su participación em las atividades propuestas. Los niños trataron de aprender incluso si eso significaba subvertir el orden establecido.*

**Palabras clave:** *niño, aprendizaje, alfabetización, subjectivación, subversión.*

### **Résumé**

*Cet article présente les résultats d'une thèse dont l'objectif principal était d'étudier la construction de la conception du langage écrit chez l'enfant. Pour cela, il a été considéré la dynamique des discours intersubjectifs lors des activités de lecture et d'écriture en classe, dans lesquels les théories de Vygotsky et Bakhtin ont été fondamentales. Les sujets de la recherche ont été sept enfants et deux enseignants d'école primaire d'une école publique à Fortaleza-CE. Méthodologiquement, les instruments ont été les dessins, les journaux de terrain et les enregistrements audio et vidéo à chaque semaine des interactions discursives. Dans l'analyse, une relation a été établie entre les dessins et des extraits de ces interactions. Il a été observé que les tensions entre les subjectivités des enseignants et des enfants étaient centrales dans la construction de la conception de l'enfant sur la langue écrite et sa participation aux activités proposées. Les enfants ont fait des efforts à apprendre même s'il était nécessaire de renverser l'ordre établi.*

**Mots-clés:** *enfant, apprentissage, alphabétisation, subjectivation, subversion*

## A criança, autorizada ou não, encontra vias de participação para apre(e)nder

As discussões que esse artigo traz foram apresentadas no IX Simpósio Brasileiro de Psicologia Política, que ocorreu na cidade de Natal-RN em 2016, e a motivação para a realização da pesquisa apresentada aqui partiu do reconhecimento de que ainda persistem no ambiente escolar práticas pedagógicas que não colaboram para que as crianças construam uma aprendizagem significativa e, portanto, duradoura e crítica. A escola permanece como lugar em que a elaboração do saber é legitimada, na maior parte das vezes, na ação da professora, a qual assume uma centralidade no processo de ensino-aprendizagem (Quixadá, 2015). Em especial com as crianças, essa postura central da professora reduz a participação dos alunos e, nessa medida, afeta a constituição das suas subjetividades, pois a escola e a sala de aula também são espaços de subjetivação.

Fez-se necessário, portanto, refletir sobre uma educação articulada aos sentidos, às representações atribuídas pelas crianças, aprendizes capazes e competentes de participarem ativamente da realidade social e da construção e apropriação de um saber, como, por exemplo, a linguagem escrita. Assim, o problema norteador dessa pesquisa girava em torno de como as interações discursivas nesse espaço afetavam qualitativamente essa construção. A relevância desse estudo pauta-se na compreensão de que observar e analisar a realidade educacional é uma prática política, pois a produção de conhecimento transforma o que está posto, superando preconceitos e opressões.

A intenção de investigar sobre o processo de aquisição da linguagem escrita decorre do entendimento de que essa aprendizagem é uma conquista significativa para o desenvolvimento da autonomia, na medida em que amplia a inserção social. Sendo que autonomia aqui é compreendida como um conceito complexo que implica, dentre outros elementos e situações, a evolução e aquisição de uma consciência crítica pelo sujeito sobre suas ações no seu universo social e histórico. Ser autônomo significa um estar no mundo em relação, compreendendo criticamente os fenômenos que envolvem essa interdependência fundamental e indispensável. O desenvolvimento de uma responsabilidade autônoma diante de si e do mundo, segundo Gramsci (2004), também deveria ser uma contribuição da escolarização.

A educação infantil, portanto, deve voltar seu olhar para a construção de currículos e práticas que priorizem a participação das crianças. Desse modo, que elas sejam ouvidas em suas demandas e habilidades, a fim de lhe favorecer o reconhecimento do outro e possibilitar as trocas necessárias para seu desenvolvimento cognitivo e social. Isso resulta, fundamentalmente, da inclusão do discurso da criança, de suas representações sobre si e a respeito do mundo no cotidiano da escola e no processo de ensino-aprendizagem. A criança, assim, exercitaria sua competência de sujeito ativo no contexto social que a envolve. (Quixadá, 2015, p. 15).

O conceito de autonomia implica, pois, o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, através da qual o sujeito aprendiz compreenda como e para quem aprende, além de adquirir uma compreensão sobre qual é o seu papel nesse processo. Assim, essa pesquisa voltou-se para a escuta do que dizem e produzem as crianças em sala de aula e para as relações elas estabelecem com o objeto da aprendizagem, observando as interações discursivas com os demais atores nesse espaço.

A ideia de subversão proposta aqui tem a ver com a não conformidade a uma norma instituída que não atende às necessidades prementes da criança que busca aprender, a qual resiste e encontra estratégias que rompem com essa normatização a fim de alcançar o objetivo da aprendizagem. Subverter a partir dessa perspectiva significa superar relações de poder legitimadas institucionalmente, as quais colocam o aprendiz em uma posição de obediência que o levam à passividade na maior parte do tempo em sala de aula. Muitas vezes, porém, essa passividade não é suportável por aqueles em que o interesse por aprender exige uma participação mais efetiva e espontânea.

O olhar que norteou essa investigação pautava-se na teoria histórico-cultural, bem como na perspectiva bakhtiniana acerca dos processos linguísticos como mediadores da formação da consciência e dos sentidos que o sujeito atribui aos objetos, nesse caso, especificamente, aos conteúdos da aprendizagem escolar. A seguir, portanto, um relato sucinto, mas relevante, sobre as contribuições de Vygotsky, Bakhtin e outros autores para essa pesquisa; bem como uma exposição acerca das interações discursivas observadas e das situações em que as crianças manifestaram formas diversas, autorizadas ou não, de participação nos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula.

### **Vida Mental e Mediação Cultural/Social: o Papel das Interações Discursivas.**

O aporte teórico fundamental para essa pesquisa foram obras de Vygotsky e Bakhtin, para os quais, respeitando os distanciamentos entre suas obras, o pensamento é estruturado pela linguagem, pois através das trocas discursivas entre sujeitos sociais e elementos linguísticos culturais é que os sujeitos estruturam suas funções intelectuais superiores e se constituem inter e intrasubjetivamente.

Vygotsky (1998) afirma, portanto, que o desenvolvimento intelectual da criança passa tanto pelo universo social quanto pelo universo individual, sendo que o primeiro fundamenta o desenvolvimento do segundo, pois “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam.” (Vygotsky, 1998, p. 115). A aquisição complexa, por exemplo, da função simbólica ou intelectual da linguagem possui caráter social e não inato. Aquisição esta que só é possível graças ao que Vygotsky (2009) chamou de mediação cultural, a qual interfere e amplia o desenvolvimento intelectual do indivíduo, pois as funções psicológicas superiores se fundam através da mediação de signos linguísticos culturalmente estabelecidos e compartilhados. Entretanto, “ao esboçar sua descrição da mediação, Vygotsky centra-se fundamentalmente na linguagem, mas reconhece também outros fenômenos semióticos.” (Wertsch, 1999, p. 58), como por exemplo a arte, os mapas, os números, etc.

Para Barbara Rogoff (1982), a abordagem sócio-histórica contribui para a compreensão do “papel das outras pessoas nas performances cognitivas.” (Rogoff, 1982, p. 138). Ela também defende, a partir de suas pesquisas antropológicas com diversos grupos culturais, que as trocas verbais entre os membros de uma comunidade afetam seus funcionamentos cognitivos e suas práticas sociais e pessoais.

Além disso, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) elaborado por Vygotsky também nos ajuda a compreender a dimensão da ação do outro, enquanto parte do universo de trocas linguísticas que afetam a criança, por exemplo. O outro como esse social que atravessa a constituição intelectual da criança está implicado no seu desenvolvimento, auxiliando-a em suas aquisições cognitivas, dando suporte para que ela adquira competências que ela não conseguiria sozinha. A prática pedagógica é um modelo de como esse auxílio pode aparecer.

A função da aprendizagem como promotora do desenvolvimento é percebida, portanto, a partir da ideia de ZDP, pois graças ao seu entendimento sobre a ZDP, Vygotsky nos mostrou uma visão prospectiva do desenvolvimento, na qual a aprendizagem desempenha um importante papel. A noção de ZDP, para Vygotsky, amplia a reflexão sobre o desenvolvimento do pensamento, pois considerar seus aspectos é também pensar a relevância do papel da mediação simbólica para tal desenvolvimento, pois o pensamento enquanto uma função psicológica superior só é possível quando mediado por um instrumento – a linguagem –, a qual, de determinado momento em diante, atua para a evolução do pensamento. Assim, “todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediatos, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos.” (Vygotsky, 2009, p. 161).

Essa mediação se dá, por exemplo, quando surgem situações de aprendizagem que são provocadas por atividades de linguagem e diálogos entre o aprendiz e os demais atores do cenário escolar e a teoria da ZDP aponta para as possibilidades dessa mediação cultural como viabilizadora do desenvolvimento. Consideramos, por isso mesmo, que as interações discursivas poderiam nos revelar como ocorrem, isto é, como são dificultados ou facilitados os processos de aprendizagem em sala de aula.

Conforme aponta Prestes (2013), o processo de internalização na criança dos símbolos culturais, enquanto ela se desenvolve, é complexo e dá-se de modo dialético na medida em que a criança realiza o que “Vigotski chama de reelaboração criativa” (Prestes, 2013, p. 304) e, desse modo, não se trata de uma simples assimilação dos conteúdos ou habilidades culturais.

Então, a socialização, conforme a teoria histórico-cultural, está diretamente relacionada à transformação da criança num ser cultural que se desenvolve na relação com o meio que não é composto apenas de objetos, mas é um meio em que ocorre um verdadeiro encontro entre pessoas e em que se atribui sentido aos objetos; são situações que permitem ao ser humano ser dono de seu comportamento e de sua atividade, ser participe da vida social. (Prestes, 2013, p. 302).

Como filósofo e pesquisador da linguagem, Bakhtin também contribuiu para a reflexão acerca do contexto discursivo como espaço de construção da vida mental. Ao afirmar que a consciência só se estrutura por via da dimensão simbólica ensejada pela cultura, ele nos diz que: “A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais.” (Bakhtin, 1986, p. 34). Assim, a lógica da consciência se constitui em situações de linguagem produzidas por um grupo social. O diálogo instaura-se em trocas intersubjetivas culturalmente organizadas. Para ele, todo ato de fala se dá em um contexto social e é afetado por uma multiplicidade de outras falas, que, reciprocamente, também o afetam.

Para Bakhtin (2010) o sentido da palavra é determinado pelo seu contexto, portanto, o que se fala ocorre em função de uma fala anterior, ainda que não imediatamente anterior. Toda enunciação é resultado de um encadeamento de enunciados. A partir daí, podemos falar do que ele chamou de polissemia, pois a palavra sempre pode ensejar mais de um sentido, uma vez que depende do contexto discursivo em que ela emerge, por isso, sua pluralidade (Bakhtin, 2010).

Ao desenvolver suas reflexões sobre a metodologia das ciências humanas na obra *Estética da criação verbal*, Bakhtin (2011) pode nos levar ao entendimento de que a observação das interações discursivas das crianças em sala de aula é um elemento que contribui para a compreensão da concepção que as crianças têm do saber ler e escrever (Quixadá, 2015). Isso porque, para Bakhtin (2011), a expressão é o sentido materializado; o psiquismo individual pode, portanto, se mostrar mediante o ato enunciativo. Esse ato nos aproxima do que a consciência do indivíduo guarda, tanto que, para ele, é difícil separar as realidades interna e externa ao indivíduo. Os fenômenos sociais, as enunciações podem nos dizer sobre a consciência, sobre o que a constitui.

Ao nos apresentar sua ideia de dialogia nessa mesma obra, Bakhtin (2011) reafirmou que todo enunciado possui elementos extralinguísticos e, portanto, uma semântica social também, ou seja, além da individual. Isso porque todo enunciado é uma relação dialógica entre escritor e leitor, locutor e interlocutor e, desse modo, refere-se ao fato de que, por exemplo, na produção textual “o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos.” (Bakhtin, 2011, p. 311).

Seu conceito de “dialogicidade” parte daí, em que o sentido é gestado na relação de fala estabelecida entre dois ou mais sujeitos. Desse modo, “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela

constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte.” (Bakhtin, 2010, p. 117). Ou seja, o sentido dá-se no instante dessa relação, como “território comum”. Assim, para ele, o conteúdo do psiquismo é eminentemente banhado pelo social e, portanto, o fenômeno psíquico só pode ser explicado por fatores sociais, como, por exemplo, o jogo discursivo entre dois ou mais sujeitos. (Bakhtin, 2011; 2010).

Tomando como base as reflexões trazidas por Vygotsky e Bakhtin, podemos dizer que devemos trilhar o caminho das interações sociais e discursivas para adentrarmos no universo da consciência e seus processos, como, por exemplo, os fenômenos de aprendizagem ou aquisições mentais:

[...] em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psiquismo e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de decodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. (Bakhtin, 2010, p. 67).

Nessa perspectiva, a escola viabiliza um espaço em que a criança aprendiz da linguagem escrita é perpassada por uma diversidade de significantes e sentidos que são expressos na sala de aula, por excelência. Importa fazer uma ressalva quanto ao fato de que a família também é um lugar de fundamentais trocas linguísticas, mas na escola há a formalização da alfabetização e do letramento, considerando a diferença entre esses termos, conforme afirmou Soares (2011; 2004). As enunciações são, portanto, produtos dessa expressão social, inerente ao sistema linguístico que é socialmente partilhado.

É exatamente nas trocas linguísticas que emerge o sentido que o sujeito atribui ao objeto da aprendizagem. A construção da aprendizagem e seu sentido se dão mediante um jogo discursivo em que as crianças estão constantemente deslocando-se entre as posições de locutor e interlocutor, pois, enquanto aprendiz, **“o ouvinte/leitor não é absolutamente um ‘receptor’ passivo, já que lhe cabe atuar sobre o material linguístico de que dispõe..., e, deste modo, construir um sentido, produzir uma leitura.”** (Koch, 2012, p. 24). Assim, podemos dizer que o poder se manifesta em relações de simetria e assimetria na sala de aula, porém nelas as crianças não estão sempre em posição de passividade e submissão, pois no esforço por aprender elas resistem subvertendo as normas hierárquicas e institucionais e também assumem uma posição de produtoras e atores no seu processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva teórica, portanto, construímos o percurso metodológico da pesquisa apresentada parcialmente a seguir.

### **As Crianças Sacodem a Norma para Descobrirem um Sentido**

A pesquisa de tese, realizada por Quixadá (2015), seguiu o seguinte caminho metodológico: foi uma investigação longitudinal, isto é, as crianças foram observadas ao longo de um ano letivo, sendo utilizados desenhos no começo, no meio e no final do ano como instrumentos de verificação de mudanças nas concepções das crianças. A abordagem foi qualitativa e microgenética, pois havia uma delimitação espaço-temporal, social e etária específica das crianças estudadas. A metodologia consistia também na observação semanal das interações sociais durante as atividades em duas salas de aula de 1º ano do Ensino Fundamental (EF) e que envolvessem a aquisição da linguagem escrita em uma escola pública na cidade de Fortaleza-CE. A escolha dos espaços de investigação se deu pela localização geográfica (mais estratégica para a pesquisadora) e porque, de acordo com a diretora da escola, em uma primeira conversa entre ela e a pesquisadora, as professoras alfabetizadoras busca-

vam promover uma metodologia sociointeracionista, favorecendo momentos de atividades em grupo e a expressão verbal entre as crianças. Assim, a pesquisa aconteceu com as únicas turmas de 1º ano do EF dessa escola.

Os sujeitos observados foram, portanto, sete crianças, sendo quatro delas de uma das turmas selecionada e as outras três da outra turma também selecionada, bem como as professoras de cada turma. Essas crianças estavam dentro de uma faixa etária de seis a sete anos de idade.

No que se refere ao desenho enquanto instrumento de pesquisa, foram realizados três momentos (início, meio e fim do ano letivo) de investigação sobre as concepções que essas crianças possuíam sobre a linguagem escrita, através da produção de desenhos feitos por elas e a partir das seguintes perguntas: “o que uma pessoa que sabe ler pode fazer?” e “o que uma pessoa que sabe escrever pode fazer?”. Essas perguntas tinham como objetivo coletar qual era o entendimento que a criança tinha sobre o uso cotidiano de cada um desses saberes para daí se chegar à sua concepção sobre eles. Nesses momentos, cada criança realizava dois desenhos, ou seja, um para cada pergunta. Essas concepções foram categorizadas e analisadas em articulação com os discursos produzidos pelas crianças nas interações em sala de aula ou na escola.

O que ocorre é que nessa investigação, a partir das análises das interações, observamos situações em que as crianças desenvolviam estratégias próprias na tentativa de produzirem um sentido para suas aprendizagens acerca da linguagem escrita (Quixadá, 2015), as quais, algumas vezes, não condiziam com a rigidez das normas impostas pela escola ou pela professora. Nessas práticas elas se organizavam, por exemplo, de modo a ajudarem umas às outras, o que fazia com que o processo de ensino-aprendizagem fosse além da relação com a professora e que fosse percebido por ela, na maior parte das vezes, como atos indisciplinados, logo inaceitáveis.

Vimos que o outro que atua na ZDP ultrapassa a figura do professor, a qual, por mais que persista em assumir uma posição central, não é a única. As interações entre as crianças possuem também um caráter de relevância pedagógica, no momento em que uma criança mais experiente e com mais domínio de certo conteúdo é capaz de contribuir para o desenvolvimento real de outra criança e de sua aprendizagem acerca desse conteúdo, como no exemplo a seguir:

[...] no dia 03/09/13: a professora Margarida solicitou às crianças que fizessem uma atividade de leitura/escrita sobre a história *Vamos passear no bosque* e pediu que as crianças procurassem uma palavra grande e uma palavra pequena. Leo tentou mostrar algo que fez à professora, mas ela não lhe deu atenção. Ele parecia não ter entendido o que deveria fazer e Bruno o ajudou, dizendo-lhe: “Tu faz assim ó: num tem esses aqui, né?! Num tem os espaços, né?! Tu não pode escrever muito, tem os espaços. Tu escreve essa daqui ó [sic].”. Então, Leo apagou e refez tudo. Nesse mesmo dia, Leo apresentou dificuldades para escrever a palavra “pão” e Bruno novamente o ajudou, dizendo repetidas vezes: “Pão, pão...”. Isso seria para Leo reconhecer o som e associá-lo à sua grafia? Como Leo ainda não conseguia escrever, Bruno, então, lhe soletrou: “P-A-O e til no A”. (Quixadá, 2015, p. 145).

Dia 17/09/13

[...] Bruno se aproximou para ajudar Leo, que contava as sílabas das palavras em voz alta, mas não conseguia concluir o raciocínio sobre a palavra “bermuda”. Leo dizia: “BER... BER...” e ficou pensativo até que Bruno falou: “BER-MU-DA. Três! Três sílabas!”.

Depois, Bruno novamente tentou auxiliar Leo. Eles faziam uma questão do livro de atividades que pedia para eles escreverem algumas palavras que começassem ou terminassem com determinadas sílabas, segundo o trecho abaixo:

**P<sup>1</sup>:** Escreva a palavra que... Que começa com SA.

<sup>1</sup>Onde P representa professora Margarida, B para representar Bruno e L para Leo (nomes fictícios).



B: Sabonete!

L: Tia, eu posso olhar pra ficha? (eles tinham fichas espalhadas nas mesas que con-  
tinham imagem e grafia das palavras referentes a alguns objetos presentes na histó-  
ria ‘Vamos passear no bosque’).

B: Aqui tem, ó! (disse Bruno, apontando para o livro).

L: Eu vou olhar pra fichinha.

[...]

P: Agora uma palavra que termina com QUE.

L: Que... que... (Leo repetia pensativo olhando pra cima).

B: Bosque! (então, Leo começou a procurar fichas com o nome bosque). (Quixadá,  
2015, p. 145).

Esses exemplos referem-se a alguns modos de resistência das crianças, uma vez que, segundo Quixadá (2015), a professora Margarida repetia frequentemente que cada criança deveria realizar sua tarefa sozinha, sem a ajuda do colega e às vezes em que as atividades pedagógicas em grupo aconteciam era quando havia uma professora substituta e temporária. Costumeiramente, havia uma imposição verbal e física para que as crianças agissem separadamente, pois “apesar das carteiras da sala serem projetadas para juntas formarem um hexágono, raramente (na verdade, só vi isso acontecer um dia, em uma das salas) as crianças sentavam-se juntas dessa maneira. De modo geral, elas sentavam-se isoladas ou em duplas posicionadas de frente para a mesa da professora e o quadro branco.” (Quixadá, 2015, p. 91).

Curiosamente, por tudo o que apresentamos anteriormente, essa tentativa de dessocialização das crianças em sala vai contra a perspectiva vygotskyana da aprendizagem e do desenvolvimento, bem como, contra os resultados de pesquisas realizadas por Webb e colaboradores (1995; 1984), nas quais se percebeu a sala de aula como um espaço também propício ao desenvolvimento de pequenos grupos de crianças que ao realizarem trabalhos conjuntamente teriam suas aprendizagens afetadas qualitativamente.

Webb (1984) concluiu que a variável “comportamento de ajuda”, enquanto uma ação de tutoria entre um aluno e outro, tende a ser mais positiva que se o aluno realizasse a tarefa sozinho. Nesse caso, não sai ganhando apenas para a criança que precisava de ajuda nesse processo, mas também aquele que ensina porque ensinar implica em desenvolver estratégias cognitivas muito complexas que apenas fazer sozinho a tarefa.

Um possível mecanismo que faz ponte entre a interação grupal e os resultados posteriores faz referência ao mero ato de verbalizar a informação. [...] a vocalização durante a prática de uma tarefa de solução de problemas produzia melhores resultados que a não vocalização (tradução da autora). (Webb, 1984, p. 166)<sup>2</sup>

Como exemplo disso, dessa apropriação qualitativa da aprendizagem por aquele que ensina, temos um trecho em que Quixadá (2015) analisa a evolução de Bruno quanto à sua concepção acerca da linguagem escrita, a partir da pergunta lançada a ele por essa pesquisadora – “O que uma pessoa que sabe ler pode fazer?”:

No início, ele percebia o saber ler como algo distante de si próprio, mas no meio e no final do ano letivo Bruno já se colocava no lugar daquele que sabia ler e podia, inclusive, transmitir esse conhecimento. No caso do saber ler, o que mudou em Bruno não foi apenas a concepção sobre a pergunta que lhe lancei, mas também a

<sup>2</sup>“Un posible mecanismo que hace de puente entre la interacción grupal y los resultados posteriores hacen referencia a los efectos del mero acto de verbalizar la información. [...] la vocalización durante la práctica de una tarea de solución de problemas producía mejores resultados que la no vocalización. (Webb, 1984, p. 166).

percepção de si mesmo. (Quixadá, 2015, p. 151).

Além disso, podemos dizer também que esse comportamento de ajuda viabiliza, necessariamente, trocas linguísticas a partir de uma linguagem comum partilhada entre pares, que afetam a qualidade do sentido atribuído ao objeto da aprendizagem. Nos grupos ou pares de crianças há ainda a contradição inerente à heterogeneidade dos graus de aprendizagem e de seus mecanismos e concepções, o que leva a um movimento compartilhado de superação e descoberta de “novas perspectivas”.

Na sala de aula observada por Quixadá (2015), ainda que como ato de insubordinação, a ação de ajudar o outro levava a aquisições cognitivas e, portanto, fazia sentido dentro do contexto de sala de aula, apesar de uma normatização contrária.

Outra situação de resistência nesse espaço de observação se dava quando o próprio aluno realizava alguma ação do sentido de romper com a paralisia dos corpos infantis em sala de aula, exigida e legitimada institucionalmente, como, por exemplo:

03/09/13

B: Vamos passear no bosque!

P: ‘Vamos passear no bosque’?! Então, vamos escrever!

B: Já está no título! (então, ele levantou da cadeira e foi até o cartaz na parede onde estava escrito toda a história para poder ler o título e depois escrevê-lo).

P: Sentado, Bruno! Escreva do seu jeito! Por que você não pensa no lugar de copiar? Você vai pensar: ‘Vamos...’ Como é que eu escrevo? São quatro palavras. (porém, tanto Bruno quanto Leo continuavam olhando, ‘lendo’, várias vezes para o cartaz para poderem escrever.). (Quixadá, 2015, p. 150).

Outro exemplo da necessidade de mobilidade que as crianças tinham para a aprendizagem da leitura se dava nos momentos em que acontecia o projeto de leitura compartilhada, desenvolvido pela professora Margarida e por uma professora do 3º ano do EF da mesma escola, conforme o trecho a seguir:

As professoras levavam os livros, que foram, posteriormente, escolhidos pelas crianças e lidos em pequenos grupos escolhidos livremente por elas. Pude observar um desses momentos e ver que se tratava de algo percebido pelas crianças como lúdico, pois elas se envolviam bastante, liam ou escutavam atentas à leitura de um colega, discutiam sobre o texto, expressavam susto ou alegria ao compreenderem o que estava sendo lido, além de ter sido uma atividade realizada no pátio onde eles costumavam estar no recreio; parecia, pois, uma atividade recreativa. O tempo aparentava não passar para elas. (Quixadá, 2015, p. 91-92).

Nessas atividades, Leo, que, segundo as observações nessa pesquisa, costumava ser uma criança com extrema dificuldade de se envolver e se concentrar em sala de aula nas atividades propostas pela professora, no momento da leitura compartilhada no pátio foi uma revelação:

Era final do ano letivo e Leo ainda não se implicava como leitor, como por exemplo, no dia 01/11/13, em que eles realizaram a atividade de leitura compartilhada com as crianças do 3º ano do EF. [...] Ele seguia atento às imagens dos livros e interrompia a leitura do colega para questionar sobre uma determinada imagem, a qual ele apontava com o dedo indicador e lançava a questão, por exemplo, quando ele disse para uma colega que lia para ele a história “Essa não é minha cauda”: “Quero te mostrar uma coisa lá no final.” e passou as páginas do livro até mostrar à colega a imagem de um macaco com as calças caindo e ambos caíram na gargalha-

da. Depois ele pegou um livro, *A festa no céu*, e disse em voz alta para si mesmo: “Agora eu vou ler esse!”. Então, abriu o livro, olhou para as imagens e, de súbito, viu algo que chamou sua atenção e me mostrou: “Olha, tia!”. Ele estava sozinho, não lia para ninguém, a não ser para si mesmo, passando as páginas se detendo nas figuras, nos desenhos que eram enormes e ocupavam o espaço de toda a página. Depois ele viu novamente algo que despertou sua atenção e, apontando para o desenho, comentou, sorrindo, com um colega: “Olha aí, doido!”. Ele ficou levantando hipóteses sobre a história com base nas imagens e, ao final, abraçou o livro, mostrou a capa para os colegas e voltou a folheá-lo, permanecendo com esse livro até o final dessa atividade. Ele era um leitor de imagens. (Quixadá, 2015, p. 159).

Foi justamente na ação sobre o objeto da aprendizagem, e não na apatia e passividade que ele vivenciava cotidianamente no espaço da sala de aula, que Leo participou, criou e deu um passo adiante para a aquisição da leitura. Para isso, foi preciso uma mudança na rotina normatizadora e, consequentemente, superação de uma prática estagnada de ensino, a qual possibilitou a emergência da curiosidade e interesse em Leo, elementos fundamentais no ato de aprender, mais importantes que uma disciplina rígida e pouco criativa.

A partir daí, então, vimos que as crianças manifestavam suas atitudes de esforço por aprender ainda que subvertendo uma ordem estabelecida no cenário da sala de aula e, uma vez que consideramos a perspectiva histórica e cultural no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, compreendemos que essas práticas entre as crianças são tão legítimas quanto aquelas que se formam na relação com o professor. Elas aprendiam nessas práticas que elas mesmas se autorizavam a realizar, pois para ser legítimo não implica necessariamente legitimado por uma instância fora da relação entre elas.

O olhar institucional lançado através do professor, no entanto, percebia essas práticas como atos a serem punidos, como se via quando a professora ameaçava concluir uma atividade que estava sendo prazerosa ou mesmo cancelar o recreio sempre que as crianças realizavam um movimento não condizente com o que esse olhar esperava (Quixadá, 2015). A questão aqui não é apenas o olhar proibitivo, mas a constância dele. A proibição aos movimentos e iniciativas das crianças na busca pela aprendizagem não apareceram nessa investigação como uma exceção, mas sim como regra cotidiana.

### **Considerações finais**

As análises que apresentamos aqui têm mais intuito de provocar reflexões sobre novos modos possíveis de interações em sala de aula nas escolas públicas do que, propriamente, trazer qualquer resposta definitiva. Modos em que a criança possa ser reconhecida pelos adultos como quem também assume um lugar de participação efetiva na sua aprendizagem, para que isso promova seu interesse por esse processo, bem como aquisições significativas e inovadoras.

E por que na escola pública isso é fundamental? Porque sabemos que esse é um espaço em que permanece a reprodução de práticas sociais historicamente excludentes, pelas quais um determinado saber se sobrepõe a outro e onde se persiste na manutenção de relações de poder que dificultam a produção de novos conhecimentos e modos mais críticos para se estar no mundo.

Diante desse quadro, é pertinente refletir sobre os atos de insubordinação praticados pelas crianças em sala de aula como atos inseridos em um contexto, carregados de sentidos e também como estratégias de aprendizagem e não, necessariamente, indisciplina. O próprio processo de subjetivação pode ocorrer também mediante subversão, haja vista o que ocorre durante o processo adolescente.

Em termos políticos, as atitudes dessas crianças nessa sala de aula, especificamente, podem

nos ajudar a pensar sobre a uma necessidade instituída, e mesmo exigida pela sociedade, de manutenção de uma hierarquia que coloca a criança apenas no lugar de aprendiz, de “não poder”, e não como alguém que já possui um repertório de experiências que, por isso mesmo, pode ter algo pertinente a dizer, a fazer e, nesse sentido, também poderia contribuir para a construção da sua própria aprendizagem, assim como para a dos demais. Ao professor caberia a mediação do processo, incluindo essas experiências de modo criativo na sua prática.

Como vivemos em um tempo acelerado, onde a reprodução de ideias e metodologias nos leva à ilusão de que estamos a ganhar algo, a criatividade do professor – tão necessária para Vygotsky – não tem emergido como elemento fundamental na prática pedagógica e, portanto, desconsidera inúmeras iniciativas pessoais e, especialmente, grupais das crianças como promotoras de aprendizagem.

Para refletirmos sobre isso, no entanto, seria preciso falar sobre o tempo em uma sociedade na qual tudo tende a ser efêmero e urgente, um tempo utilitarista a ser consumido com avidez, mas isso pode ser pauta para uma reflexão futura. Por hora, nos resta concluir que nem todo ato subversivo prejudica a aprendizagem, mas que ele também pode ser porta para novas e eficazes estratégias metacognitivas, isto é, como parte de um movimento subjetivo em direção à aquisição do conhecimento.

### Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (Volochínov). (1986). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (2010). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (2011). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Gramsci, A. (2004). *Cadernos do Cárcere* (Vol. 2). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Koch, I. V. (2012). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Ed. Contexto.
- Prestes, Z. (2013). A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, 22(49/1), p. 295-304. Acessado em 23 de julho de 2018, de: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/916>.
- Quixadá, L. M. (2015). *Ciranda de palavras, auroras de sentido: interação discursiva em sala de aula e construção da concepção da criança sobre a linguagem escrita*. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.
- Rogoff, B. (1982). Integrating context and cognitive development. In: Lamb, M. E. & Brown, A. L. (Orgs.) *Advances in developmental psychology*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Soares, M. (2011). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Editora Contexto.
- Soares, M. (2004). Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, 29, p. 96-100. Acessado em 21 de janeiro de 2019, de: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>.
- Vygotsky, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Webb, N. M.; Tropper, J. D. & Fall, R. (1995). Constructive activity and learning in collaborative small groups. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), p. 406-423. Acessado em 21 de janeiro de 2019, de: <https://psycnet.apa.org/fulltext/1996-12944-001.html>.
- Webb, N. M. (1984). Interacción entre estudiantes y aprendizaje em grupos pequeños. *Infancia y*

*Aprendizaje*, Madrid, 27/28, p. 159-183. Acessado em 22 de janeiro de 2019, de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668452>.

Wertsch, J. V. *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique, 1999.

*Recebido em: 24/11/2017*

*Aprovado em: 07/08/2018*